

Obtíže žáků s učením a chováním III.

Vybrané skupiny žáků s obtížemi v učení a chování

Příčiny školního neprospěchu

- snížená úroveň rozumových schopností
- nerovnoměrné nadání
- jiné okolnosti, které výkon dítěte ovlivňují (vývojově podmíněné změny, somatický stav žáka, psychický stav žáka)

V I. a II. části jsme zjistili, že uvedené příčiny a okolnosti spolu souvisí a navzájem se prolínají.

Se školním neprospěchem často souvisí a mnohdy jej zapříčiňují problémy v chování žáka.

Soubor žáků s obtížemi v učení a chování je různě pojímán odborníky v oboru psychologie, pedagogiky (i pedagogiky speciální).

Blíže se budeme zabývat

- problémem difícilit,
- žáky s obtížemi v učení,
- žáky s problémy v chování.

Dificility

Pro žáky s uvedenými obtížemi se často používá termín žák s problémy v učení nebo chování (problémový žák).

Významnou úlohu v prvním rozpoznání příznaků, signalizujících ohrožení zdravého vývoje žáka, je učitel. Tito žáci se obtížně přizpůsobují společnosti, a proto vyžadují zvláštní výchovný přístup. Jde tedy dle R. Kohoutka (1996) o děti dificilní (působící starosti, těžkosti).

(Kohoutek, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství s.r.o., 1996)

„Za difcility považujeme shodně s V. Smékalem ty výchovné a výukové těžkosti, které jsou ještě v rámci širší normy: nejsou tedy primární, organické, psychopatické, psychotické, ani oligofrenické.“

- jsou částečně nebo zcela reverzibilní (zvratné)

- jsou to sice vývojově nepřiměřené, ne však patologické stavy psychiky

Podle příznaků (symptomů) můžeme tyto děti (žáky) rozdělit do 11 skupin:

1. Zvýšená psychická tenze (asi u 20 – 30% dětské populace).
Je způsobena psychickým, tělesným stavem dítěte, podmínkami sociálního prostředí.
2. Psychomotorická instabilita
Může být způsobena LMD (ADHD) nebo psychogenně, organicky nebo neuroticky, deprivací reakcí nebo také **živým temperamentem**.
3. Infantilismus
Chování dítěte odpovídá nižšímu věku, dítě má často opožděný vývoj řeči.
4. Disociální vývoj osobnosti (anormativní chování).
5. Intropunitivní zaměření osobnosti (hledající vinu za chyby převážně v sobě).
6. Disharmonický vývoj osobnosti.
7. Parciální nedostatky poznávacích procesů. Potíže ve čtení, jazykových předmětech.
8. Poruchy motoriky, lokomoce, praxe a laterality.

9. Sociální zanedbanost

Úspěšnost, celková výkonnost těchto dětí by mohla být lepší, kdyby jim rodina věnovala větší péči.

10. Subnorma intelektových schopností.

Tyto děti mají obtíže v učení, dosahují podprůměrných výsledků při velkém úsilí (i rodičů). Neučí se racionálně, mají často negativní vztah ke škole, k učení.

11. Maladaptivní profesní a studijní orientace.

Žákova vysoká nerozhodnost ve volbě studia (profese), neadekvátní, nerealistické představy.

Žáci s obtížemi v učení

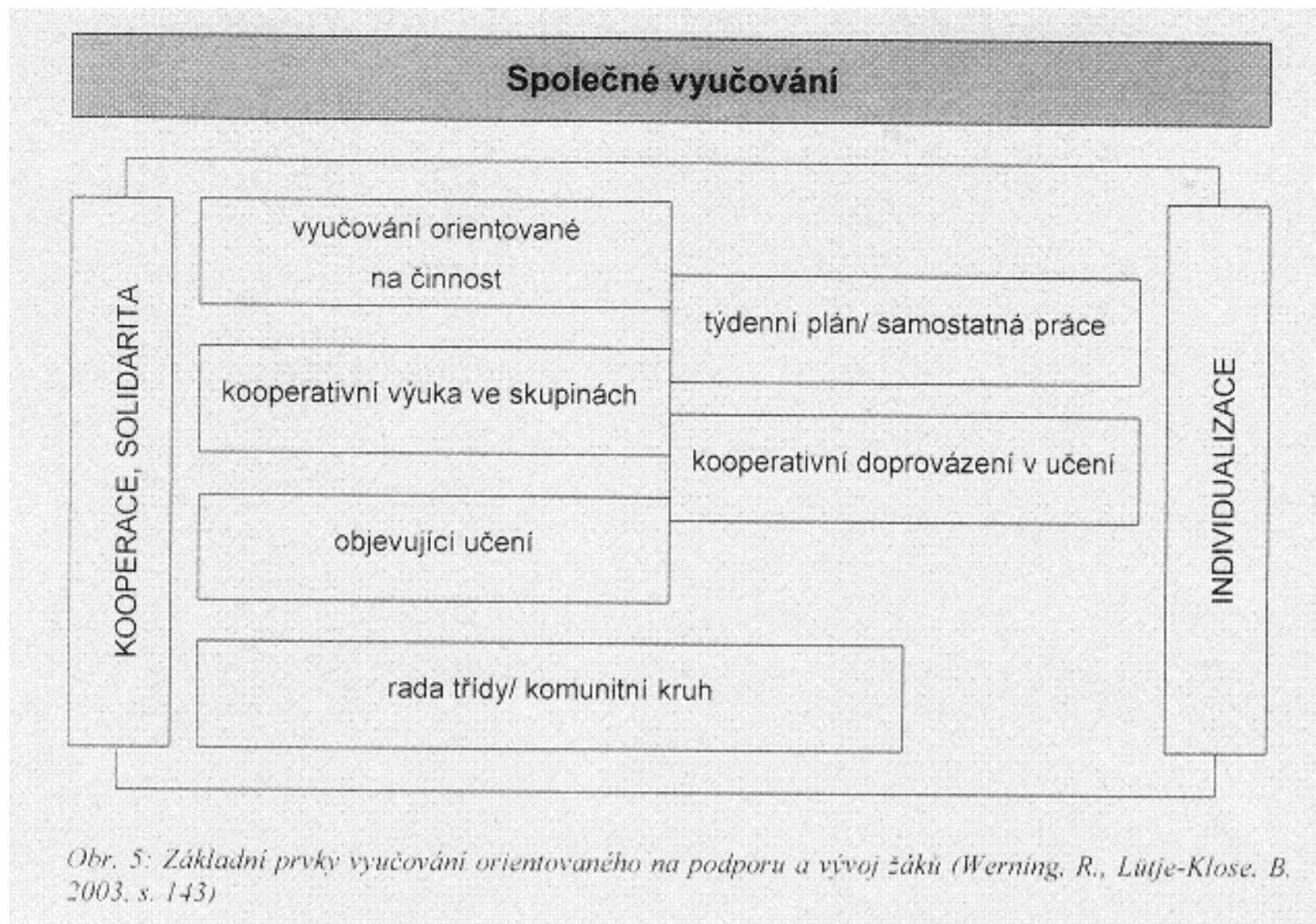
(Brožová, D. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: MUNI PRESS, 2010)

Pojmy v českém školství:

- hraniční žáci – dle Z. Matějčka: žáci s rozumovými schopnostmi v pásmu „nižší průměr“ či „nízké“ (IQ 70 – 79), „hraniční pásmo mentální retardace“
- problémoví žáci – dle J. konečného, M. Vágnerové: žáci „neprospívající“, „problémové děti“, „dítě s neprospěchem“ ; odlišný přístup ze strany učitele, náročnější a přináší mu méně uspokojení – výsledek neodpovídá vynaloženému úsilí
- žáci s poruchami učení v širším smyslu – jakýkoliv žák s potížemi v učení, hlavní příčinou je snížené nadání (IQ asi 70 – 85); dle M.Vágnerové nižší nadání a málo podnětné výchovné působení. Lze zařadit i žáky „hraniční“.

- žáci se sníženou úrovní rozumových schopností – žáci, jejichž rozumové schopnosti se pohybují v podprůměru (IQ 70 – 90). Názory ne rozmezí jsou u různých autorů různé.
- žáci se specifickými poruchami učení (SPU) – definice dle Z. Matějčka
- žáci se (specifickými) poruchami učení – D. Brožová v rámci monografie vytvořila shrnující označení pro skupinu žáků s SPU a žáků s poruchami učení v širším slova smyslu.

Dále následují tabulky z výše uvedené monografie D. Brožové (2010).



Obr. 5: Základní prvky vyučování orientovaného na podporu a vývoj žáků (Werning, R., Lütje-Klose, B. 2003, s. 143)

Otázky plánování vyučování pro oslabené a nápadné děti a mladistvé



První krok: analýza procesu učení

Zaměřeno na žáka

1. Jaké předpoklady k učení a k chování má konkrétní žák?
2. Jaké podmínky pro vývoj potřebuje konkrétní žák s ohledem na cíle, obsahy, metody nebo v jiném kontextu?

Zaměřeno na učební skupinu

3. Jaké předpoklady k učení a chování si s sebou přináší učební skupina / třída?
4. Jaké podmínky pro vývoj této skupina/ třída potřebuje?

Druhý krok: plánování učebního procesu

5. Jak je možné zorganizovat vyučování, aby přitom byly vytvořeny co nejlepší podmínky pro vývoj konkrétních žáků i učební skupiny?
6. Pokud toto není zcela nebo částečně možné: kdo má kdy, jak a jak dlouho z vyučování profitovat?
7. Jak je možné dosáhnout co nejlepší kooperace všech zúčastněných?
8. Jaké cíle, obsahy a metody jsou smysluplné, aby byly podpořeny či rozvinuty požadované učební procesy?

Třetí krok: organizace, doprovázení a pozorování učebních procesů

9. Na které žáky/žákyně, aspekty studijní skupiny, podmínky dalšího vývoje má být výuka doprovázející pozorování nejvíce zaměřena?
10. Jaké pozorování/ výstupy z činností je třeba pro pozdější vyhodnocení (např. analýzu chyb) zdokumentovat?

Čtvrtý krok: zhodnotit vyučování

11. Jaké závěry lze odvodit z učebních postupů, výsledků či problémů pozorovaných v průběhu hodiny?



Otázka týkající se problému	Zjednání nápravy
Bylo nabídnuto příliš mnoho informací?	Předložené informace zopakovat, zavést techniky posilující schopnost zapamatování.
Byly nabízené informace příliš komplexní?	Zjednodušení informací.
Mají žáci adekvátní povědomí o tématu?	Doplnit potřebné základní vědomosti.
Je obsah výuky pro žáky dostatečně zajímavý a relevantní?	Nepřipustit dlouhou chvíli. Přezkoušet, zda jsou plánované obsahy pedagogicky ospravedlnitelné.
Je vzdělávací nabídka příliš nepřehledně zorganizovaná?	Reorganizace učební látky.
Je obsah výuky příliš abstraktní?	Vzdělávací obsah více zkonkretizovat.

Tab. 5: Postup při řešení výukových potíží žáků (srov. Hermann, A., Goetze, H. 2005, s. 212)

Žáci s problémy v chování

Kázeňsky problémoví žáci, jsou pro učitele nejobtížnějšími žáky ve třídě, tvoří dvě skupiny:

- žáci s problémy v chování
- žáci s poruchami chování

Mezi těmito skupinami jsou tři základní rozdíly:

- **v záměru jedince při uplatňování způsobu chování**
 - žák s problémy v chování nenarušuje normy úmyslně, ví o svých problémech, chtěl by je odstranit. Označení za problémového žáka mu vadí, negativně je emociálně prožívá;
 - žák s poruchami chování normy nepřijímá nebo je ignoruje. Obvykle nepociťuje vinu ve vztahu k důsledkům svého chování;
- **v časové dimenzi nežádoucích způsobů chování**
- u žáka s problémy v chování jsou problémy obvykle krátkodobé, mohou se projevovat spíše nahodile nebo v souvislosti s vývojovými změnami nebo konflikty se sociálním okolím
- u žáka s poruchami chování se nežádoucí projevy chování v souvislosti s vývojovými změnami prohlubují. Normy porušuje dlouhodobě;

3) v nápravě, reedukaci, kompenzaci

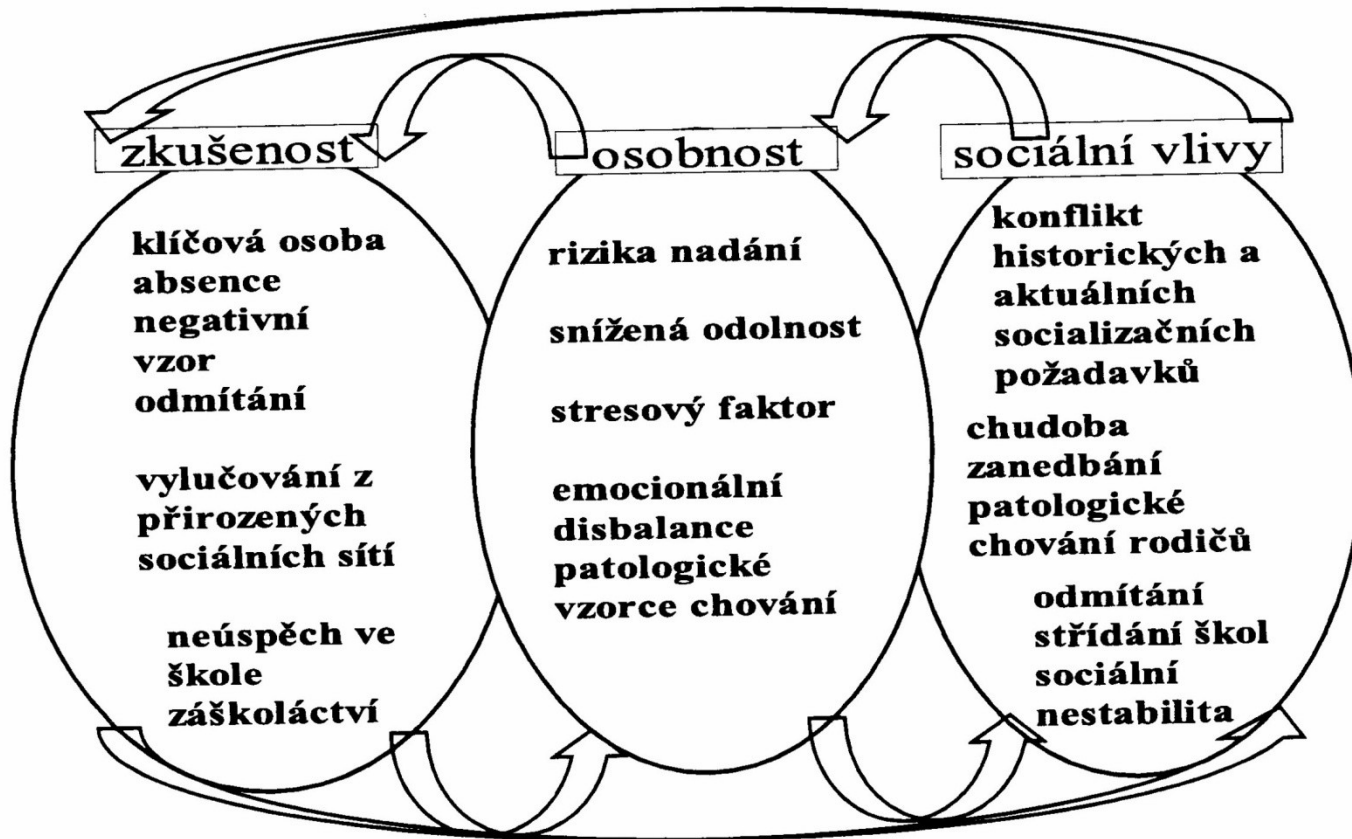
- u žáka s problémy v chování přispějí ke zlepšení chování promyšlená pedagogická opatření v rámci třídy, školy, využití pedagogických metod ve výuce. Školní psycholog a školní speciální pedagog mohou učitele podpořit při vedení žáka, kompenzaci nežádoucího chování;
- u žáka s poruchami chování je nutná speciální péče zajištěná speciálními pedagogy a psychology, při níž je cílevědomými odbornými postupy žák veden ke změně společensky nepřijatelného chování k chování přijatelnému.

Žák s problémy v chování se dostává do role problémového žáka vzhledem ke svým problémům

- **v oblasti školního prospěchu** (má horší výsledky v prospěchu než by se dalo očekávat s ohledem na jeho schopnosti – intelekt)
- **v oblasti chování** (žák, student se projevuje nápadnostmi v chování, chová se jinak než ostatní žáci, narušuje normy školy, může se lišit nápadným zevnějškem)
- **v oblasti citového prožívání** (obvykle je to žák, student citově labilní, úzkostný, bázlivý, jehož projevy přímo nenarušují normy, ale upoutávají pozornost a ovlivňují výkon žáka ve vyučování).



výchovných faktorů ve vývoji poruchy chování



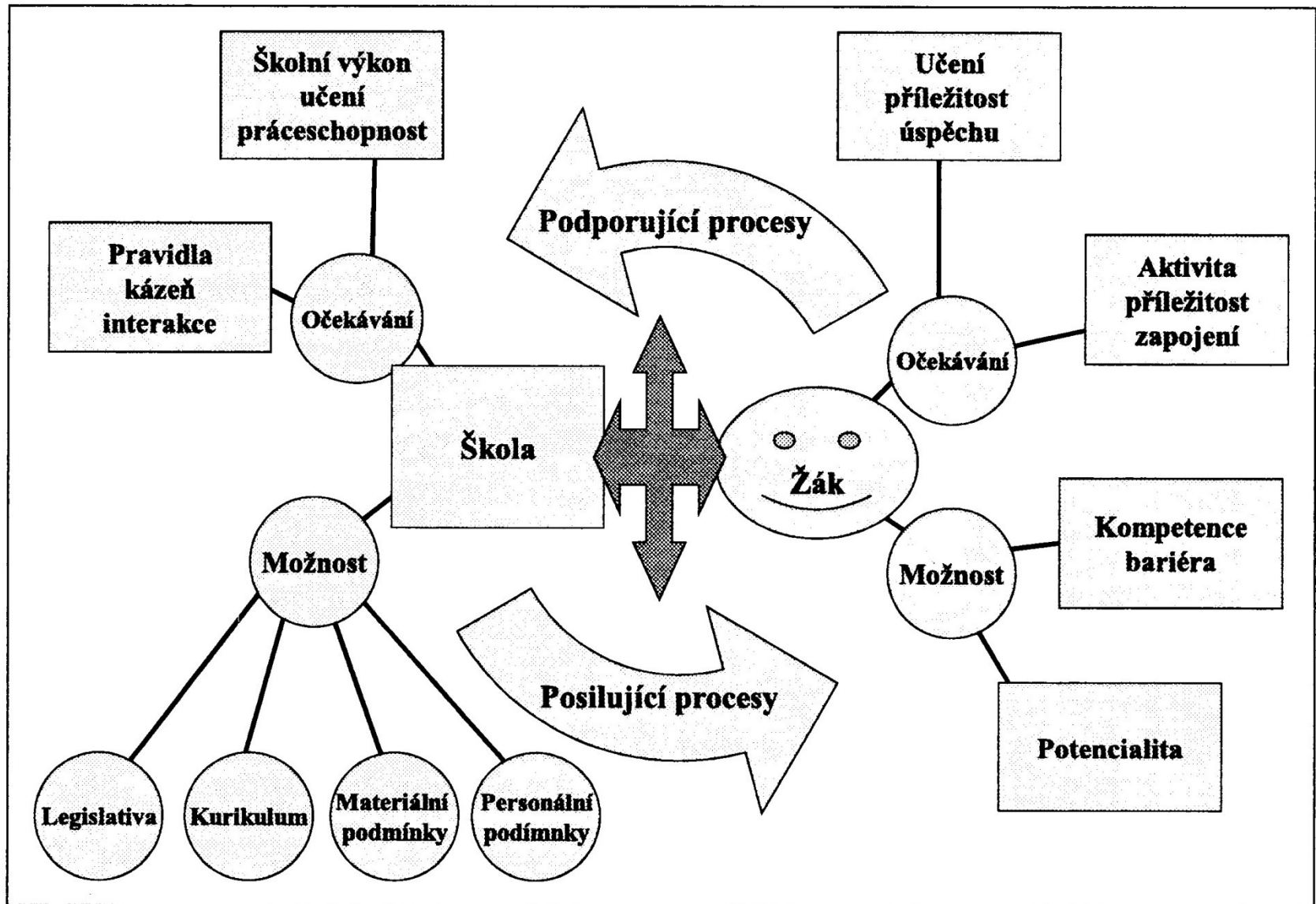
Obr. 6: Triáda rizikových faktorů ve vývoji poruchy chování

Rizikové faktory			
Dítě	Rodina	Škola	Komunita a kultura
<p>Nedonošenost. Nízká porodní váha. Postižení. Prenatální postižení mozku. Porodní úraz. Nízká inteligence. Obtížný temperament. Chronické onemocnění. Slabé vazby. Malá schopnost řešení problémů. Důvěra v násilí. Vlastnosti. Malé sociální dovednosti. Malá sebeúcta. Nedostatek empatie. Odcizení. Hyperaktivita / narušené chování. Impulzivita.</p>	<p>Rodiče: Nezletilá matka. Neúplná rodina. Psychiatrická onemocnění, zvláště deprese. Zneužívání návykových látek. Kriminalita. Antisociální vzor. Rodinné prostředí: Rodinné násilí a disharmonie. Manželské spory. Narušené prostředí. Negativní interakce / sociální izolace. Početná rodina. Nepřítomnost otce. Dlouhodobá nezaměstnanost rodičů. Výchovný styl: Nedostatečné vedení a kontrolování dítěte. Kázeňský styl (tvrdý nebo proměnlivý). Odmítání dítěte. Týrání. Nedostatek přívětivosti a zájmu. Malé zapojení do aktivit dítěte. Zanedbávání.</p>	<p>Školní neúspěch Přijetí agrese jako normy. Škodlivá vrstevnická skupina. Šikanování. Odmítání vrstevníky. Slabá vazba na školu. Nevhodné kázeňské prostředky.</p>	<p>Socioekonomické znevýhodnění. Hustota zalidnění a životní podmínky. Městská část. Násilí a kriminální činnost v okolí. Kulturní normy. Považování násilí za akceptovatelnou formu reakce na frustraci. Znázornění násilí v médiích. Nedostatek podpůrných služeb. Sociální nebo kulturní diskriminace.</p>

Tab. 12: Rizikové faktory spojené s vývojem poruchy řízeného chování (Lane, Gresham, o'Shaughnessy, 2002)

Ochranné faktory			
<i>Dítě</i>	<i>Rodina</i>	<i>Škola</i>	<i>Komunita a kultura</i>
Sociální kompetence Sociální dovednosti Nadprůměrná inteligence Připoutání k rodině Empatie Schopnost řešit problémy Optimismus Školní úspěšnost Bezproblémový temperament Vnitřní mechanismy kontroly Morální postoje Hodnoty Sebe-vnímání Umění poradit si	Podporující, pečující rodiče Rodinná pohoda Větší než dvouletý rozdíl mezi sourozenci Zodpovědnost za povinnosti nebo požadování pomoci Stabilní rodina Podpůrný vztah s dalším dospělým Malá rodina Pevné rodinné normy a morálka	Pozitivní školní klima Prosociální vrstevnická skupina Zodpovědnost Pocit sounáležitosti / pouta Příležitost k úspěchu a ocenění dosažených výsledků Školní normy týkající se násilí	Přístup k podpůrným službám Spolupráce v komunitě Připoutání ke komunitě Zapojení do náboženské nebo jiné skupiny Společenské / kulturní normy proti násilí Silná kulturní identita a etnická hrdost

Tab. 13: Ochranné faktory - poruchy řízeného chování (Lane, Gresham, o' Shaughnessy, 2002)



Obr. 12: Kvalita života školy v kontextu žáka v riziku a s poruchami chování

	Vnější kvalita života školy	Vnitřní kvalita života školy. Motivace k učení	Podporující procesy	Vazby a očekávání
Vzdělávací příležitost	Fyzická příslušnost – zdravé prostředí. Sociální příslušnost – zdravé vztahy, otevřená komunikace. Komunitní příslušnost – zakotvení rolí, sebevnímání.	Fyzické bytí – bezpečí. Psychologické bytí – identita, úspěch. Spirituální bytí – radost, štěstí.	Rodinná podpora. Pozitivní komunikace v rodině. Vztahy s dalšími dospělými. Zájem blízkého okolí. Zájem rodičů o školní vzdělávání.	Vztahy ve škole. Vztahy s blízkým okolím. Vzor dospělých. Pozitivní vliv vrstevníků. Vysoká očekávání.
			Posilující procesy	Konstruktivní aktivity
Výsledek života, podoba života, podoba učení	Spirituální bytí: chování vůči okolí, spirituální potřeby, víra, důvěra. Praktické usilování: dobrovolnická práce, peer aktivity, podpora mladších žáků apod.	Praktické usilování. Volnočasové usilování. Usilování o osobní růst, osobní rozvoj.	Společnost oceňující. Možnost být užitečný. Pomoc ostatním. Bezpečnost.	Tvořivá činnost. Cílené programy a projekty. Komunitní aktivity. Spojení školy s domovem.

Tab. 16: Model kvality života školy v analogii modelu resilienčních činnosti a aktivit (podle: Barr, Parret, 2001, Mareš, 2006)

Publikace vznikla v rámci řešení výzkumného záměru MSM0021622443
„Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu
pro základní vzdělávání“ prof. PhDr. Marie Vítkové, CSc. a s jeho finanční
podporou.

Recenzenti:

doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.
doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D.

© Věra Vojtová, 2010
© Masarykova univerzita, 2010

ISBN 978-80-210-5159-1